

List, Günther

## Vom Triumph der "deutschen" Methode über die Gebärdensprache.

### Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert

*Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991) 2, S. 245-266



Quellenangabe/ Reference:

List, Günther: Vom Triumph der "deutschen" Methode über die Gebärdensprache. Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991) 2, S. 245-266 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124722 - DOI: 10.25656/01:12472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124722>

<https://doi.org/10.25656/01:12472>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 2 – März 1991

## I. Thema: Schulische Integration

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| HEINZ-ELMAR TENORTH                 | Integration – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 161  |
| URS HAEBERLIN                       | Die Integration von leistungsschwachen Schülern – Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“ 167 |
| HANNELORE REICHER                   | Zur schulischen Integration behinderter Kinder. Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Eltern 191  |
| GÉRARD BLESS/<br>RICHARD KLAGHOFFER | Begabte Schüler in Integrationsklassen – Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistungen, sozialen und emotionalen Faktoren 215   |
| GOTTHILF GERHARD<br>HILLER          | Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems 225  |
| GÜNTHER LIST                        | Vom Triumph der „deutschen“ Methode über die Gebärdensprache – Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert 245   |

## II. Diskussion

- |                             |   |
|-----------------------------|---|
| JEAN-CLAUDE WOLF            | Euthanasie auf abschüssiger Bahn 267  |
| ELISABETH<br>NEUHAUS-SIEMON | Frühleser – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln 285 |

### III. Besprechungen

- |                        |   |
|------------------------|---|
| HANS SCHEUERL          | GERD E. SCHÄFER: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen 309                          |
| JOHANNES GRUNTZ-STOLL  | LUDWIG DUNCKER/FRIEDEMANN MAURER/GERD E. SCHÄFER (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt 311 |
| SEBASTIAN MÜLLER-ROLLI | KONRAD WÜNSCHE: Bauhaus: Versuche, das Leben zu ordnen 313  |
| HEINZ-HERMANN KRÜGER   | KARIN KLEINESPEL: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen 315   |
| KLAUS PRANGE           | HANS GLÖCKEL: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik 319   |
| HEINZ-ELMAR TENORTH    | Sociolinguistica – Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 322   |

### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 327

# Contents

## I. Topic: Mainstreaming

HEINZ-ELMAR TENORTH	Integration – An Introduction 161
URS HAEBERLIN	The Integration of Low-Achieving Students – A survey of empirical research concerning the impact of regular, integrative, and special classes on „educationally subnormal“ children 167
HANNELORE REICHER	The Mainstreaming of Handicapped Children – An empirical study on parent attitudes 191
GÉRARD BLESS/ RICHARD KLAGHOFER	Gifted Students in Integrative Classes – A study on both the development of academic achievement and social and emotional factors 225
GOTTHILF GERHARD HILLER	From Standardized Simplicity to Normal Diversity – A plea for strengthening the integrative function of the educational system 235
GÜNTHER LIST	The Triumph of the „German“ Method Over Sign Language – A critical outline of pedagogical concepts concerning deafness in the 19th century 245

## II. Discussion

JEAN-CLAUDE WOLF	Euthanasia Going Off the Rails 267
ELISABETH NEUHAUS-SIEMON	Early Readers – Results of a questionnaire survey conducted in the administrative districts of Lower Franconia and Cologne 285

## III. Book Reviews 309

## IV. Documentation 327

## *Ankündigungen*

Das Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen veranstaltet in der Zeit vom 23. bis 25. September 1991 ein internationales Symposium zum Thema „Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Lernen, Denken, Handeln in komplexen beruflichen Situationen“. Nähere Informationen und Anmeldung: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Platz der Göttinger Sieben 7, 3400 Göttingen, Tel.: 0551/394421/22.

Das Forum Erlebnispädagogik, eine Arbeitsgemeinschaft von Praktikern und Theoretikern der Erlebnispädagogik, veranstaltet vom 16. bis 19. Oktober 1991 eine Fachtagung mit dem Thema: „Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? – Standortbestimmung & Perspektiven“. Nähere Information und Anmeldung bei: Forum Erlebnispädagogik, c/o OUTWARD BOUND, Franz-Josef Wagner/Bernd Heckmair, Nymphenburger Straße 42, 8000 München 2.

Vom 29. Juli – 1. August 1991 findet in Baden (Österreich) das „11. Europäische Pädagogische Symposium (EPSO '91)“ statt. Weitere Informationen ESPO-Sekretariat: Pädagogische Akademie Baden, Mühlgasse 67, A-2500 Baden, Tel.: 02252/88572–74/0.

### *Förderpreis:*

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung. Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften. Gefördert werden Personen, die nach dem 31.12.1950 geboren und bis zum 30.6.1991 weder habilitiert noch zum Professor ernannt sind. Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1989 und 1990 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden. Die Einsendungen sind bis zum 30.6.1991 in fünffacher Ausfertigung zu richten an: Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimallee 10, D-1000 Berlin 33.

### *Beilagenhinweis:*

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahres-Register 1990 bei.

### *Vorschau auf Heft 3/91*

Themenschwerpunkt „Schulgeschichte“ mit Beiträgen von G. SCHUBRING, M. SAUER, C.-H. OFFEN, R. GÖPPEL; weitere Beiträge von H. RUMPF, J. OELKERS und B. GAEBE.

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/219715/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

### *Verlagsmitteilung*

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/91 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 128,-, für ein Studentenabonnement DM 98,-, jeweils zuzüglich Versandanteil.

Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 32,-, zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Verständnis für die Preiserhöhung.

# Vom Triumph der „deutschen“ Methode über die Gebärdensprache

*Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert*

„Die Bildung der sämtlichen unterrichtsfähigen Taubstummen ist daher keineswegs ein bloßes Werk der Barmherzigkeit, so wie die, andern Unglücklichen, als: den Siechen, Krüppeln u. a. m. geleistete Hilfe, Unterstützung oder Versorgung; sondern sie ist ein Akt der Gerechtigkeit gegen einen Theil der menschlichen und staatsbürgerlichen Gesellschaft . . .“

FRANZ HERRMANN CZECH 1837

## *Zusammenfassung*

Dem Autor geht es darum, Geschichte der Gehörlosenbildung, die sich heute auf ein sonderpädagogisches Spezialthema verengt hat, in jenen gemeinhistorischen Problemhorizont zurückzuholen, in den die aufklärerische Entdeckung der „Bildbarkeit“ des „Taubstummen“ sie gestellt hatte. In der Tat ist unter intern-methodischem Gesichtswinkel nicht erklärbar, warum im 19. Jahrhundert „Pädagogisierung“ des Sektors darauf hinauslief, an der gebärdensprachlichen Eigenkompetenz der Gehörlosen vorbei deren einseitige Anpassung an die Lautsprache der hörenden Mehrheit zu betreiben, obwohl dies offenkundig scheiterte. Sinnfällig rekonstruieren läßt sich ein Stück negativer Modernisierungsgeschichte, das staatliche Minderheitspolitik und professionelle Standesinteressen zusammenband und, bis in die Köpfe der Betroffenen hineinwirkend, Gehörlosigkeit psychopathologisch festschrieb.

## *1. Ein pädagogischer Taufakt*

Im Jahr 1828 wurde in der Wiener Pfarrkirche St. Michael ein 32jähriger gehörloser Jude feierlich in die katholische Glaubensgemeinschaft aufgenommen. Ein gehörloser Staatsbeamter war sein Taufpate, zwei gehörlose Zöglinge des 1779 von MARIA THERESIA gegründeten k. k. Taubstummeneinstituts ministrierten, der Religionslehrer der Schule, FRANZ HERRMANN CZECH, einer der in der Sache der „Taubstummen“ engagiertesten Bildungs- und Sozialpädagogen der Zeit, hielt „in Gegenwart einer zahlreichen Taubstummeneinwohner-Gemeinde“ eine moralische Ansprache an den Täufling, die dessen Lebenslauf kurz nachzeichnete (CZECH 1828).

Ein demonstrativer Fall wird sichtbar, den nicht der konfessionelle Übertritt als solcher interessant machte, dessen Ausnahmecharakter vielmehr ganz diesseits religiöser Differenzen für CZECHS Kampagne zugunsten der Gehörlosen wichtig wurde. Was hier vor aller Öffentlichkeit glanzvoll zur Aufführung kam, war das Schicksal eines zunächst „von menschlicher Bildung ausgeschlossenen



Taubstummen“, dem sich wider alles statistische Erwarten, aber für die Fortschrittslogik staatlicher Wohlfahrtspolitik wegweisend, ein Zugang zur geistigen Welt eröffnet hatte: das Lehrstück einer von der Vorsehung selbst, an der Mangelsituation institutioneller Bildung vorbei, erfolgreich inszenierten Pädagogisierung; ein Lehrstück, das geeignet war, im Publikum Anteilnahme für eine sehr viel breitere kollektive Rettungsaktion zu erwecken.

Wenn Gehörlose ohne Bildung blieben, so bedeutete dies, daß sie „wie Thiere aufwachsen, wie Thiere leben, wie Thiere sterben“ (CZECH 1830, S. 12). Diese Bemerkung CZECHS war keineswegs eine bloße theologisch-anthropologische Metapher. Daß viele Gehörlose aufgrund ihrer Sinnesbehinderung unter unmenschlichen Bedingungen vegetieren mußten, ist ein sozialgeschichtliches Faktum, in das Bildungspolitik erst seit der Aufklärung systematisch korrigierend einzugreifen begann. Wie bei anderen Behinderungen auch, aber noch dramatischer, führt dabei gerade bei der Gruppe der Gehörlosen – deren Kern, die von Geburt an Tauben, in Deutschland gegenwärtig etwa 75000 Personen ausmachen – das körperliche Handicap erst aufgrund der sozialen Barrieren zur „normalen“ Behindertenkarriere (MOTTEZ 1977): Da die meisten von ihnen nicht in Familien mit selber gehörlosen Elternteilen aufwachsen, sondern in einer hörenden Primärumwelt, werden sie nicht nur durch ihre Gehörlosigkeit der üblichen lautsprachlichen Anregung beraubt, sondern in der Regel auch daran gehindert, eine primärsprachliche Sozialisation in der ihnen natürlichen Gebärdensprache zu erfahren; das bedeutet selbst heute noch massive vor-schulische Benachteiligung.

Die hörende Umgebung hat in den verschiedenen Kulturen und Epochen auf Gehörlosigkeit unterschiedlich, in der ganzen Skalenbreite zwischen Ausgrenzung und Integrationsbereitschaft, reagiert (NEUBERT/CLOERKES 1987, S. 61 ff.). Immer aber hatten die meisten sozialen Chancen auch bei ungünstigen ideologischen Voraussetzungen, wie in der Antike, nicht zufällig diejenigen Individuen, die aus den Eliten stammten. Umgekehrt galt für die „Taubstummen aus der ärmeren Volksklasse“ noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, daß sie in der Regel „sich selbst überlassen, ohne Leitung, ohne Aufsicht, ohne Schutz leben“ und daher „den Launen, der Willkühr, dem Muthwillen und der Boßheit ihrer Mitmenschen preisgestellt“ sind, daß ihnen in den sozialen Umständen, unter denen sie geboren sind, das Menschenrecht der „wechselseitigen Gedankenmittheilung“ verwehrt wird (CZECH 1830, S. 6f.).

Eben diesen Fall illustriert der Täufling von 1828. Mit seiner Sinnesbehinderung, die ihn vom lautsprachlichen Verkehr ausschloß, war er als eines von dreizehn Kindern armer Eltern aufgewachsen, in dieser doppelt deprivierten Situation mithin ohne Chance linguistischer und intellektueller Anregung geblieben, kommunikativ isoliert und psychisch entsprechend verstört worden, so daß ihm bei seinem schließlichen Ausbruch in die Fremde üblicherweise eher ein Schicksal der vollständigen Verwahrlosung gedroht hätte. Das frühe 19. Jahrhundert bezeugt immer wieder den Fall des aufgegriffenen „namenlosen“ Taubstummen, für den die Rückkehr zur Familie oder die Einbringung ins

Arbeitshaus/Asyl dann normalerweise die Varianten öffentlicher Hilflosigkeit darstellten.

Die pädagogische Fügung, die den jüdischen Gehörlosen vor diesem Schicksal bewahrt, ist um 1820 noch weit davon entfernt, die Regel zu sein: Ein Wiener Großkaufmann nimmt den Ausreißer bei sich auf und gibt ihm Arbeit. Ja, dieser Wohltäter wäre sogar bereit gewesen, ihn die fehlende Bildung am k. k. Taubstummeninstitut nachholen zu lassen, – was, statistisch gesehen, den Zufall vervollkommen hätte, denn nur wenn die Gehörlosen der Habsburgermonarchie in den 1820er Jahren das seltene Glück hatten, auf eine der vier Schulen des Landes zu geraten (zur Schulstatistik: METTENET 1883), konnte systematische Förderung ihnen ersetzen, was primäre Sozialisation ihnen vorenthielt. In diesem Fall war Schulbesuch freilich wegen fortgeschrittenen Alters und nichtchristlicher Herkunft unmöglich. Gerade aber, daß sich hier Barrieren aufboten, ließ aus einer Rettungstat, die sonst nichts als eine zufällige Ausnahme gewesen wäre, den von CZECH aufgegriffenen Vorzeigefall werden. Aus ihm sollte staatliche Wohlfahrtspolitik das Modell einer wirklich breit ansetzenden pädagogischen Hilfestellung für die „Taubstummen“ abnehmen. So wie die Kirche bei dem jüdischen Erwachsenenentäufeling exemplarisch eingesprungen war, um ihn durch das Bildungspensum einer achtjährigen Prüfungszeit zu führen (CZECH 1828, S. 5), war erstrangig der lokale Klerus in der Lage, das Personal für extensive Basisarbeit zu liefern: „Die Seelsorger sind, von Berufs- und Amtswegen, Lehrer der Taubstummen ihres Kirchsprengels unter Mitwirkung der Ortsschullehrer“ (CZECH 1837, S. 15f.).

Nicht auf das Funktionieren eines schon bestehenden Bildungssystems verwies also die geschilderte Taufe, sondern auf das Bildungsziel eines künftig erst einzurichtenden. Ein Gehörloser, den seine Behinderung zunächst einmal „von aller Gemeinschaft mit den andern Erdbewohnern“ auszuschließen schien (CZECH 1830, S. 7), war als Mensch gerettet, wenn er einen Begriff von Gott gewann, – dieses Muster galt es kollektiv umzusetzen: als Elementarbildung „der sämtlichen unterrichtsfähigen Taubstummen“ des Landes (CZECH 1837, S. 11). Zugleich aber brachte der kirchliche Akt wirkungsvoll zur Geltung, daß eine solche Individuation nur möglich war, wenn der Gehörlose den sozialen Rahmen fand, in dem er seine eigene Sprachkompetenz entfalten konnte. So hielt CZECH seine Ansprache bewußt in der Sprache, die in den Gehörlosengemeinschaften selbst ausgebildet wird, und von deren komplexen Gebrauch ein von Gleichsprachigen isoliert aufwachsender Gehörloser zunächst einmal ausgeschlossen ist: „in der natürlichen Geberdensprache“. Nur „wegen des dabey anwesenden theilnehmenden christlichen Publicums aus gebildeten Ständen“ wurde gleichzeitig auch in die Lautsprache gedolmetscht (CZECH 1828, S. 3). Pädagogische Sozialisation der Gehörlosen, das sollte damit programmatisch deutlich gemacht werden, forderte auch vom hörenden Pädagogen die Kenntnis und Ausübung des natürlichen Kommunikationsmittels der Betroffenen.

## 2. Provokation und „Bildbarkeit“

Allgemeine Pädagogik- und Bildungshistoriographie hat sich der Geschichte der Gehörlosenbildung kaum je eingehend zugewandt: Pädagogisierung von Gehörlosigkeit scheint für sie wohl nur ins Randgebiet einer speziellen Behinderung und damit in das gesellschaftlich abgelegene Terrain zu führen, das insgesamt von der Heilpädagogik verwaltet wird. Wir werden sehen, daß diese Konstellation durchaus dem Interesse der spezialisierten Gehörlosenpädagogik an einer gewissen Hermetik entspricht. Auch Allgemeine Geschichtswissenschaft hat diesen Bann bisher nicht durchbrechen können. Dabei ist von heil- und gehörlosenpädagogischer Seite nie ein Zweifel daran gelassen worden, daß gerade der Ausgriff auf die Ränder der Gesellschaft das pädagogische Prinzip in seinem Zentrum herausfordert (MÖCKEL 1988, S. 24). Tatsächlich schlägt zumal in der Bildung des „Taubstummen“ das Paradigma von Pädagogisierung überhaupt und damit ein Vorgang durch, der gewiß allgemeinhistorische Aufmerksamkeit verdient: die Verteilung von Partizipations-Chancen durch die Schule, jenes Zivilisationsprojekt der Moderne, das den Menschen in der Rolle des Bürgers produziert, indem es ihn zunächst die Rolle des Schülers durchlaufen läßt.

Die „Brauchbarkeit“ einer Population hing am Beweis ihrer „Bildbarkeit“. Der war nun gerade für die „Taubstummen“ so naheliegend wie provokativ. Wer nicht sieht, dem fehlt zwar ein wesentlicher Sinn äußerer Welterfahrung, doch die Mittel, dieses Defizit zu kompensieren, können auf funktionierender lautsprachlicher Kommunikation aufbauen und bleiben somit, bis hin zum via Tastsinn vermittelbaren Schriffterwerb, in den Bahnen gesellschaftlich anerkannter Umgangsformen. Die Gehörlosen jedoch fallen nicht nur dadurch auf, daß ihnen etwas fehlt: das Gehör, sondern auch dadurch, daß sie den Lautsprachverlust durch eine völlig fremdartige natürliche Kommunikationsform ersetzen: die Gebärdensprache. Damit machen sie ein „Angebot“, das an eine längst verdrängte kollektive Vergangenheit rührt und stellen das Monopol des gängigen, des lautsprachlichen Verkehrs in Frage.

In der bürgerlichen Bildungsgesellschaft der Aufklärung, deren Zusammenhalt sich so unverzichtbar über das soziale Bindemittel des Sprachlichen definierte, konnte Gehörlosigkeit ein gesellschaftlich „unauffälliges“ rein physisches Handicap nicht mehr sein: weder nach der Seite des durch Nichthören bedingten Artikulationsverlusts noch nach der Seite der den Gehörlosen eigentümlichen gebärdensprachlichen „Ersatz“-Strategien. Unter den zwei Typen von Behinderung, denen man sich im Zug umfassender Beschulungspolitik allererst zuwandte, den Sinnesbehinderungen der Blindheit und Gehörlosigkeit (MÖCKEL 1988, S. 32ff.), übernahm daher diese fortan den Part exemplarischer Bildungsgeschichte.

Wie tief die doppelte Provokation von Gehörlosigkeit mitten ins anthropologische Selbstverständnis der sich modernisierenden Gesellschaft hineinreicht, macht HERDERS Position klar, die eines sonst sensiblen Evolutionstheoretikers. Für ihn spielte der „Taubstumme“ die negative Rolle dessen, der aufgrund seines Gebrechens nicht nur am natürlichen Zugang zu Kommunikation und

Bildung gehindert ist, sondern auch notwendig kommunikations- und bildungsunfähig bleiben muß: ein monströses Wesen ohne Lautsprache und daher ohne Moral, dem sozusagen, wäre dies ohne Darwin schon formulierbar gewesen, phylogenetisch der Status vor der eigentlichen Anthropogenese zuzuschreiben war (Ideen, Suph. XIII, S. 138f.). Zu einem ähnlichen Schluß kam KANT in der „Anthropologie“, wo der „Taubstumme“, weil er ohne Lautsprache zum inneren Sprechen nicht in der Lage sei, den exemplarischen Fall des Menschen ohne Denkfähigkeit abgibt (Akad. Ausg. § 39). Nur wenig vorteilhafter urteilten die französischen Sensualisten und Positivisten, für die zwar Gebärdensprache als menschheitsgeschichtliche Vorform endgültiger (laut)sprachlicher Kompetenz eine gewisse Rolle spielte, in deren Augen damit aber auch die Gehörlosen, sofern sie als Gebärdensprecher auftraten, notwendig eine primitive Stufe auf der Entwicklungsleiter repräsentierten (GESSINGER 1989, S. 374ff.).

Wenn gleichwohl die systematische Pädagogisierung der Gehörlosen bereits im 16. Jahrhundert ansetzte, dann aus praktischen Gründen, die das ideologische (und medizinisch affirmierte) Vorurteil überspielten. In Spanien, dem damals modernsten Staat Europas, bestand offenbar ein Bedürfnis, gehörlose Adlige geschäftsfähig zu machen (WERNER 1932, S. 76ff.). So nahmen erstmals die unsystematischen Praktiken und sporadischen Argumente, die immer schon auf eine Integration von Gehörlosen hinausgelaufen waren, die Gestalt methodisch ausgebauten Einzelunterrichts an. Diese „Vorgeschichte“ der Gehörlosenpädagogik transformiert sich in dem Augenblick in ihre „Geschichte“, wo die anthropologische Prämisse, die solchem Einzelunterricht noch weitgehend latent zugrunde lag, nämlich daß ein „taubstummer“ Mensch überhaupt „bildbar“ sei, sich programmatisch auffaltete und zur Formel für einen pädagogischen Betrieb wurde, der im Prinzip alle Gehörlosen einschloß.

Diesen paradigmatisch entscheidenden Schritt taten im „pädagogischen“ Jahrhundert nahezu gleichzeitig in Paris der ABBÉ DE L'ÉPÉE (1712–1789) und in Leipzig der ehemalige Kantor SAMUEL HEINICKE (1727–1790). Mit den um 1770 vollzogenen Institutsgründungen beider trat das geschichtliche Verhältnis der Gesellschaft zu ihren Gehörlosen aus der Sphäre zufälliger privater Chancen in die Sphäre öffentlicher Bildungsprogramme über. Wir haben bei CZECH gesehen, wie die damit eingeleitete Institutionalisierungs-Geschichte sich an die Entwicklung des allgemeinen Elementarschulwesens anzulehnen suchte. Fern davon, ein bloßer Nachtrab der allgemeinen Bildungsbewegung zu sein, ordnet sie sich im großen und ganzen in den Zeittakt ein, den auch die Normalschule (LESCHINSKY/ROEDER 1978, S. 71) von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts für die Realisierung der allgemeinen Schulpflicht benötigte. 1911 wurde diese auch für die Gehörlosen verbindlich (MARCKS 1930, S. 9).

Prinzipielle Bildbarkeit der „Taubstummen“: Daß DE L'ÉPÉE, HEINICKE und ihre Nachfolger auf dieser Entdeckung bestanden, löste in den folgenden hundert Jahren geradezu eine pädagogische Bewegung, einen Institutionalisierungsschub des „Taubstummenbildungswesens“ aus. Man sollte nun erwarten, daß diese Entdeckung zugleich die reale Lage der Betroffenen endlich ins Licht

einer angemessenen anthropologisch-sozialen Theorie gerückt hätte. Doch war dies nicht der Fall. Der schon früher angebahte medizinische Befund, daß die Stummheit der „Taub-Stummen“ tatsächlich nur von der fehlenden Rückkoppelung durch das Gehör und nicht, wie man vielfach geglaubt hatte, von fehlender Intelligenz herrührte (SCHUMANN 1940, S. 36ff.), war für sich allein nicht ausreichend, den von KANT geäußerten Zweifel an der Sprachkompetenz der Gehörlosen zu entkräften. Letztlich hätte für die grundsätzliche Bildbarkeit der Gehörlosen nur ein einziges anthropologisch-evolutionstheoretisch hinreichendes Argument stichhaltig ins Feld geführt werden können: der Nachweis der vollwertigen grammatischen Kompetenz der natürlichen Gebärdensprache.

Doch gerade diese Einsicht ist dem gehörlosenpädagogischen Diskurs die längste Zeit so fremd geblieben, daß sie erst vor wenig mehr als 20 Jahren von der Linguistik hat eingebracht werden können (STOKOE 1960). So war es denn auch im 18. und 19. Jahrhundert letztlich allein die Schubkraft der Praxis selbst, die dem Bekenntnis zur institutionellen Gehörlosenbildung Fahrt gegeben hat.

### 3. *Bildungsgeschichte des „Wilden“*

Die Geschichte der Gehörlosen ist die längste Zeit ausschließlich von den Gehörlosenpädagogen und aus deren eigener Perspektive geschrieben worden (HILL 1866, WALTHER 1882, KARTH 1901, SCHUMANN 1940, KRÖHNERT 1966 u. a.). Abgehandelt wird hier in der Regel (Ausnahmen: BIESOLD 1988, CARAMORE 1988), wie die „Taubstummen“ sich seit dem 16. Jahrhundert zur schulischen Population heranbilden, wie die „Taubstummenlehrer“ an ihnen das aufopfernde Werk der Integration zu vollbringen suchen. Dieses Bild gibt die Asymmetrie der Interaktion durchaus korrekt wieder. Als kollektives geschichtliches Subjekt vor der Epoche ihrer „Bildbarkeit“ schwer zu fassen, sind die Gehörlosen danach wesentlich durch die Geschichte der schulischen Bemühungen um sie definiert worden.

Keine ethnische Minorität, die sich selber reproduziert, keine Gruppe, die sich aus einer bestimmten ständisch-sozialen Tradition konstituiert, sind sie in der Tat eine geborene Minderheit, die sich in jeder Generation aus Individuen neu bilden muß, die durch das gemeinsame Schicksal der Gehörlosigkeit und die gemeinsame natürliche Gebärdenkommunikation solidarisch zusammenfinden. Daher mochte es in den Augen der Aufklärer tatsächlich so scheinen, als ob Gehörlose, weil sie vor ihrer pädagogischen Entdeckung „einer intellektuell-moralischen Bildung für unfähig gehalten wurden“, „durch Jahrtausende in einem rein thierischen Zustande“ gelebt hätten (CZECH 1830, S. 3), – was offenbar gerade für das angeblich unaufgeklärte Mittelalter nicht zutrifft; zumal die Tradition der in manchen Orden überlieferten Gebärdensprachen weist vielmehr auf in Klöstern aufgenommene Gehörlosengemeinschaften hin (Institut 1990, S. 11ff.). Doch bleibt richtig, daß soziale Identität und öffentlicher Gruppenstatus der Gehörlosen weitgehend von dem Bedingungsrahmen ab-

hängen, den die hörende Mehrheitsgesellschaft mit Stadt-Land-Gefälle, Verkehrsverbindungen, kultureller Akzeptanz und politischer Förderung setzt.

Insofern ist der geschichtliche Augenblick, wo die Gehörlosen ins bildungspolitische Blickfeld der hörenden Gesellschaft geraten, tatsächlich für beide Seiten identisch mit dem Beginn einer umfassenden Sozialgeschichte der Gruppe. Dabei drückt die Pädagogisierung der Gehörlosigkeit nicht nur ein auf breiter Linie gewecktes gesellschaftliches Problembewußtsein im Verhältnis zum „Taubstummen“ aus. In Gestalt der neu gegründeten „Taubstummeninstitute“ werden auch realiter allererst die Strukturen geschaffen, in deren Rahmen sich – qua Sozialisation in der peer-group – nunmehr erstmals nach dem Mittelalter wieder Gehörlosengemeinschaften mit gemeinsamer Lebensperspektive ausbilden können. Angesichts ihrer Herkunft aus zumeist hörenden Familien ist für die Mehrzahl der Gehörlosen die Schule der zentrale Ort, wo sie die in der Regel versäumte primärsprachliche Sozialisation nachholen; wo sie entdecken, daß natürliche Gebärdenkommunikation mehr ist als ein selbsterfundener Notbehelf, nämlich Sprache (HEIDSIEK 1897, S. 43).

Freilich bezeichnet eben dieses Selbstbewußt-Werden präzise auch den Punkt, an dem sich die Interessen der am Pädagogisierungsprozeß Beteiligten scheiden und die Geschichte der Gehörlosen, zumindest in Europa, schon vor der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert nicht zufällig von der Historiographie der Gehörlosenpädagogik verschluckt wird. Daß eines Tages die gebildeten Gehörlosen von den gebildeten Hörenden sich durch nichts anderes mehr unterscheiden könnten als durch die „Verschiedenheit ihrer Natursprache“ (CZECH 1830, S. 4), – diese beflügelnde Vision CZECHS hätte gewiß eine geeignete pädagogische Programmformel abgeben können für eine bis heute nicht realisierte Gleichstellung. Aber die Gründe, warum sie unerfüllt blieb, liegen nicht zuletzt im pädagogischen Ansatz selber. Sogar CZECH, der als das gegebene Mittel, die Gehörlosen aus der Not häuslicher Sprachlosigkeit zu befreien, die natürliche Gebärdensprache betrachtete, war fern davon, diese Befreiung dem genuinen Potential dieser Gebärdensprache, den autonomen Möglichkeiten der Gehörlosen zuzutrauen. Auch er war davon überzeugt, daß Gehörlose „durch eigene Kraft die Gränzlinie nie überschreiten, welche die Menschennatur von der bloß thierischen scheidet“ (CZECH 1830, S. 5).

So war es am Ende das Pädagogisierungsprojekt als solches, das der Emanzipation, die es proklamierte, im Wege stand. Denn von Anfang an bot der Fall der Gehörlosen, gesellschaftlich anstößig, wie sie im Naturzustand erschienen, eine einzigartige erzieherische Herausforderung: Er verleitete dazu, den Sprung in den Stand der Bildung als Dressurstück vorzuführen. Ob im Paris der Gebärdensprachmethode, ob im Leipzig der Lautsprachmethode: die geldgebenden Fürsten und das gebildete Publikum waren entzückt, wenn diese ursprünglich „wildten Taubstummen“ die lautsprachgebärdet-schriftlichen bzw. oralen Kunststücke ihrer Zivilisierung ablieferten (Institut 1990, S. 41; SCHUMANN 1940, S. 147). Und zugleich wurde der an ihnen exekutierte pädagogische Erfolg umso größer dadurch, daß diese geborenen Demonstrationsobjekte ja immer auch den bedrohlichen Hintergrund ihrer menschheitsgeschichtlichen „Herkunft“ sehen ließen: die natürliche Neigung zum angeblich

agrammatischen Gestikulieren. Gerade in den Augen derjenigen, die von ihrer Bildbarkeit überzeugt waren, der Gehörlosenlehrer, fielen sie mithin, sobald das ihnen geltende Bildungsangebot – aus welchen Gründen immer – nicht greifen konnte, auf die Rolle jener monströsen „Wilden“ zurück, die HERDER beschrieben hatte (SCHUMANN 1940, S. 139).

Schon im Ursprung von Gehörlosenbildung hängt also das öffentliche Versprechen, eine Randgruppe zu integrieren am Mythos von der Bändigung einer für sich allein nicht integrationsfähigen Natur. Pädagogik, die dabei war, sich auf dem exemplarischen Feld der „Taubstummenebildung“ als unentbehrlich einzuführen, indem sie via Schule den „der Menschheit wiedergegebene(n) Taubstumme(n)“ (GRASER 1829) zu produzieren unternahm, durfte sich zualerletzt von der eigenen Kompetenz der Gehörlosen zur kommunikativen Selbstbefreiung abhängig machen. Die Rolle des Subjekts für die verheißene Emanzipationsgeschichte konnte nur die Bildungsinstitution, nicht die Sozietät der zu Bildenden, übernehmen.

Am Ende dieser Entwicklung wird die „Umwandlung von am Volkskörper zehrenden in Werte schaffende Kräfte“ das Thema sein (MITTELSTAEDT/REICH 1927, S. VII). Am Ende werden sich die Mitglieder des Bundes Deutscher Taubstummenelehrer zum 200. Geburtstag HEINICKES 1927 mit diesen Worten feiern lassen: „Ruhm Euch, Ihr Männer! Ihr Heinicke-Jünger!/Die Ihr der Seele die Ketten gelöst,/Dass sie fortwandle im Leuchten der Welt./Ihr seid nicht Lehrer nur, leitende Lenker,/Schöpfer seid Ihr, – wie einst nach dem Chaos/Gütig ein Gott sich sein Ebenbild schuf:/Totem Gebilde aus fühlloser Erde/Gab er von seinem lebendigen Odem, – /Bliest Eure glühende Seele ihr ein!“ (MITTELSTAEDT/REICH 1927, S. 19 ff.).

#### 4. *Zwei kontroverse Modelle*

Besetzt der „Taubstumme“ schon mit der Entdeckung seiner „Bildbarkeit“ eine paradigmatische Stelle im Zivilisationsprojekt der Moderne, so bringt erst recht die Organisationsform Schule, die seine bürgerliche „Brauchbarkeit“ herauspräparieren soll, das moderne Bildungswerk an ihm auf seinen zwiespältigen Begriff: Pädagogisierung, – ein von professionellem Personal besorgtes Geschäft auf Gegenseitigkeit, das die Betroffenen um den Preis eigener, gesellschaftlich störender (vorzüglich: sprachlicher) Gruppenidentität zu „integrieren“ verspricht. In der 200jährigen Geschichte der Gehörlosenbildung hat sich daher nicht zufällig das konsequentere Integrationsmodell auf unserem Kontinent durchgesetzt. Triumphiert hat bis an die Schwelle der Gegenwart jener „Oralismus“, der es für nötig hält, die Gehörlosen mit dem Atem der Lautsprache zu „beseelen“, um aus ihnen brauchbare Mitglieder der hörenden Gesellschaft zu machen.

Daß „die Gebärdensprachstruktur des Schülers überwunden werden muß, wenn dieser die Lautsprache erlernen und in die menschliche Gemeinschaft hineinwachsen soll“ (KRÖHNERT 1966, S. 173), bedeutet, daß Schule das natürliche Sprachpotential der Gehörlosen auf den Status einer gesellschaftlich

nicht anerkannten, kulturell „unauffälligen“ Privatkommunikation zu fixieren hat. Wenn sich schon nicht verhindern läßt, daß sie sich in der schulischen peer-group reproduziert, darf sie doch über den Schulhof, anschließend den Verein nicht grundsätzlich hinauskommen. Umgekehrt monopolisiert die positive Hauptaufgabe der Gehörlosenschule, die sogenannte „Lautsprachbildung“, die in der Regel selbst nach oralistischer Einschätzung nur höchst mangelhafte Ergebnisse bringt (WOLFGART 1967, S. 12), soviel Zeit, daß inhaltliche Bildung nur in elementaren Zügen geleistet wird. Hierzulande studieren gegenwärtig ganze zwei Dutzend Gehörlose.

Wenn die prometheische Herrschaft dieses oralistischen Monopols indessen doch ihrem Ende entgegengeht, so gründet sich eine solche Aussicht nicht nur auf die in den USA gemachte Entdeckung der vollen linguistischen Kompetenz der natürlichen Gebärdensprache. Sie gründet sich auch auf eine partielle Kontinuität und Modellhaftigkeit des dortigen Bildungssystems, das sich gegenüber dem Triumph des Oralismus im 19. Jahrhundert vergleichsweise am resistantesten erwiesen hat – wohl nicht zuletzt deshalb, weil es vom Zwang, unmittelbar staatliche Interessen zu vertreten, stärker entlastet war (LANE 1988, S. 274ff.; GANNON 1981). Obwohl der ideologische Dualismus zwischen Gebärdensprach- und Lautsprachmodell auch in den USA heftige Fehden ausgelöst hat (WINEFIELD 1987), herrscht im Resultat dort heute eine pluralistische Praxis mit Neigung zu bilingualistischen Konzepten (JOHNSON/ERTING/LIDELL 1989). Gehörlose aus aller Welt finden in den USA Vorbilder der Akademisierung und eines selbstbewußten „Deaf Way“ – ablesbar in der Beteiligung gehörloser ForscherInnen an der Analyse der eigenen Sprache, Bildungsgeschichte und Minderheitskultur (PADDEN/HUMPHRIES 1988), symbolisch kulminierend 1988 an der Gallaudet University, der weltweit einzigen Hochschule für Gehörlose, in der „Revolution of the Deaf“, der Durchsetzung eines selber gehörlosen Präsidenten (SACKS 1988).

Diese Impulse treffen in Europa auf eine Bildungslandschaft, wo der Sieg des Oralismus sich mit der Mythologie eines unversöhnlichen Gegensatzes zwischen „französischer“ und „deutscher“ Methode des Gehörlosenunterrichts verknüpft hat. Als ideologische Gallionsfigur einer seit 200 Jahren prinzipiell oralistischen Orientierung fungiert dabei der Begründer der ersten deutschen Gehörlosenschule in Leipzig, SAMUEL HEINICKE. Sein Pariser Zeitgenosse ABBÉ DE L'ÉPÉE, der Begründer des ersten französischen Instituts, „St. Jacques“ in Paris, hat demgegenüber mit seiner gebärdensprachlich orientierten Methode die legendäre Rolle übernommen, das Gegenmodell der wahren Bildung der Betroffenen zu vertreten (CAHIERS 1989).

In der Tat trugen beide Antipoden schon zu Lebzeiten den Prinzipienstreit des gebärdensprachlichen und des lautsprachlichen Erziehungsziels aus (HEINICKE 1912, S. 104 ff.). Doch zur mythischen Konfiguration wird dieser konkurrenzielle Ansatz erst durch den Triumph der „deutschen“ über die „französische“ Methode hundert Jahre später, jene berühmte „oralistische Wende“, die der internationale (übrigens ohne deutsche Beteiligung tagende) Taubstummlehrerkongreß von Mailand 1880 beschloß (LANE 1988, S. 454 ff.). HEINICKE bestätigt seither für die hörenden Gehörlosenlehrer Deutschlands den unum-



stößlichen Wahrheitsanspruch der oralistischen Entscheidung, die von der Geschichte selbst so offenkundig als das moderne Prinzip ausgewiesen worden zu sein schien (MITTELSTAEDT/REICH 1927). DE L'ÉPÉE hingegen steht seit diesem Wendepunkt für die in Frankreich zuerst anerkannten Rechte der Gehörlosen auf ihre eigene Sprache; eine Geschichte, die freilich seit 1880 der Vergangenheit angehört, hat doch Frankreich selbst, das 1816 noch zum Modell für die USA geworden war, die eigene Gebärdensprachkarriere in Mailand entschlossen beendet. Um so mehr verbindet sich für die selbstbewußten Gehörlosen von heute gerade mit DE L'ÉPÉES Namen das Andenken an jene intellektuelle Pariser Gehörlosenkultur der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich unter seinen Nachfolgern entfaltete, und für deren künftige Renaissance er schon deshalb die symbolische Zentralfigur bleibt, weil sie sich selber bereits auf ihn als ihren Stifter bezog (Institut 1990, S. 170ff.).

Diese gegenläufigen Mythen, beide mit der Aufklärung anhebend und um den gleichen Wendepunkt des Jahres 1880 kreisend, sind einer wie der andere geeignet, das geschichtliche Drama des um seine Sprache gebrachten „Taubstummen“ eher zu verharmlosen: Sie reduzieren es, aus unterschiedlicher Perspektive, auf Pädagogik als moralische Veranstaltung. Demgegenüber fordert die paradigmatische Qualität dieses Dramas dazu heraus, es unter einem Sachtitel wie „Pädagogisierung“ in die Allgemeine Geschichte hinein zu öffnen – ein bildungs- und sozialhistorischer Versuch, der gut daran tut, seinerseits bei der Entmythisierung anzusetzen. Allerdings kann es nicht darum gehen, die Vitalität der von den Gehörlosen selbst beanspruchten Tradition (ARMSTRONG 1988, S. 419) neutralisieren zu wollen. Gegen die Realgeschichte des oralistischen Triumphs kann der Mythos DE L'ÉPÉES durchaus auch für eine größere Öffentlichkeit geschichtliche Aktualität zurückgewinnen und zwar in dem Maß, wie er Anschluß an jene multikulturelle Problemlage findet, die mittlerweile über die industrie- und nationalstaatlichen Uniformierungstendenzen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hinausgewachsen ist (MOTTEZ 1988). Freilich setzt dies eine genaue Analyse dessen voraus, was damals wirklich geschehen ist.

Dazu gehört in erster Linie, jene von der Gehörlosenpädagogik erfolgreich praktizierte professionelle Hermetik sichtbar zu machen, die kritische Blicke ins Innere des Grundsatzstreits dadurch abzulenken gewohnt ist, daß sie ihn als bloße Methodendiskussion akzentuiert. Der geschichtliche Triumph des Oralismus im 19. Jahrhundert, die Attraktivität, die er ein Jahrzehnt nach dem Krieg von 1870/1871 auf das französische Mutterland der Gebärdensprachmethode ausüben konnte, ist nur zu erklären, wenn man diese „deutsche Ideologie“ in der Tat als das im Sinn der damaligen Tendenzen „modernere“ Prinzip anzusehen bereit ist. Sicher war die oralistische Wende auch Produkt einer Verschwörung persönlicher Interessen (LANE 1988, S. 441). In jedem Fall aber lag sie in der Logik des pädagogischen Modernisierungsprozesses.

## 5. Staatliche Interessen

Bereits zu einem Zeitpunkt, als das schulische Gebärdensprachmodell für die französische Wohlfahrtspolitik noch nicht zur Disposition stand, in den 1830er Jahren, trat in ihren Augen doch bereits als Vorteil in den Blick, daß die meisten Anstalten in Deutschland (wie auch in den skandinavischen und osteuropäischen Staaten) staatlich instituiert waren, was wiederum die deutsche Sozialphilosophie sich gern zurückspiegeln ließ (DÉGÉRANDO [1839]/BUSS II.1, 1844, S. 412). Während im übrigen Europa eher die zufälligen Ausgangsbedingungen privat initiiert Gründungssituationen weitergalten, war in den deutschen Staaten der Integrationsrahmen für die exemplarische Randgruppe der „Taubstummen“ für den Zugriff der „deutschen“ Methode frühzeitig ausgespannt (WENDE 1915, S. IX). Die direkte staatliche Organisationsform der für sie errichteten Institute wurde im Laufe des Jahrhunderts, zugleich mit der Expansion des Sektors im insgesamt wachsenden Bildungssystem, immer lückenloser (im einzelnen: WENDE 1915; internationaler Überblick bei METTENET 1883).

Nicht als ob der positive Effekt, der daraus für die oralistische Integrationsideologie entsprang, von Anfang an geradlinig und eindeutig übersehbar durchgeschlagen wäre. Erst mittelfristig erwies sich der Faktor staatlicher Organisation, vor allem von der Systemorientierung des Personals her, als ein äußerer Rahmen, der die innere ideologische Disposition förderte. Am Anfang war das nicht abzusehen. Wenn wir beide Modelle der Gehörlosenbildung zeitlich, d. h. als Geschichten auslegen, deren qualitativer Geltungsanspruch sich geradezu im Sinn von Eroberungsfeldzügen an der Zahl der ihnen zufallenden Anstalten messen läßt (EMMERIG 1927, S. 226 ff.), dann zeigt sich im Gegenteil: Die Jahrzehnte von der Großen Revolution bis mindestens 1830/40 waren im deutschsprachigen Raum gekennzeichnet durch eine Expansion von Schulgründungen, die in den südlich-katholischen Territorien vorzugsweise dem DE L'ÉPÉE'schen Vorbild folgten. Wenn am Ende dieses Zeitraums für Deutschland allmählich ein ideologischer Umschwung einsetzte, der schließlich Schule machte, so war das Terrain doch erst in den 1860/70er Jahren oralistisch gefestigt.

Doch gerade der Umstand, daß die Entwicklung somit auch in Deutschland nicht anders als in Frankreich letztlich erst um 1880 auf ihren oralistischen Kulminationspunkt kam, macht auf den gemeinsamen Interessenhorizont aufmerksam, in dem die „deutsche“ Methode bessere Startbedingungen hatte. Die Parallele der „Taubstummenbildung“ zur allgemeinen Schulbewegung springt ins Auge: Erst in dem Maß, wie auch Gehörlosenbeschulung nach der Jahrhundertmitte zu einem Problem der Bildung für alle wurde, scheint die oralistische Option endgültig ihren Vorteil als Assimilierungsmodell hervorgekehrt zu haben. Im nachhinein gesehen, bestand die Aufgabe in dem Paradox, die individuelle Integrationsleistung, die das Modell der Lautsprachanbildung versprach, und die unter der Bedingung wachsender Schülerzahlen noch weniger zu realisieren war als je zuvor, auf der abstrakten Ebene des Gesellschaftssystems im ganzen einzulösen. Die zeitgenössische Kritik, die – wenn auch ganz vereinzelt – aus den eigenen Reihen der Gehörlosenpädagogik

hierzu artikuliert wurde, hat mit ihrem Vorwurf der mangelnden Produktivität der „Taubstummenbildung“ an diesem Widerspruch festgemacht (HEIDSIEK 1891, S. 28ff.). Sie hat mit ihrem moralisierenden Tenor freilich genau die staatspolitische Attraktivität übersehen, die dieses Modell gerade kraft seiner Widersprüchlichkeit aufwies, und die den Oralismus zur idealen Verdrängungsformel für eine „soziale Frage“ machen mußte: Nicht im Einzelfall Erfolg zu haben, war das Angebot, sondern durch das Unterdrücken aufmüpfiger Gruppeninteressen eine generelle Lösungsformel vorzugaukeln, die deren Bedrohlichkeit aus dem Auge rückte.

Wir werden sehen, daß diese Lösungsformel sowohl die Betroffenen zu virtuellen Mitspielern machte wie vor allem den Interessen des auf sie spezialisierten Personals entsprach. Schon die von HEINICKE selbst gelegte oralistische Disposition, auch wenn sie sich lange Zeit nicht realisierte, arbeitete a priori dem Augenblick zu, wo sie systempolitisch greifen konnte. HEINICKES von den Gehörlosenpädagogen vielberufenes „Geheimnis“ (Arcanum) ist nicht methodischer Art (SCHUMANN 1940, S. 150, LANE 1988, S. 152), sondern liegt in der Kompromißlosigkeit, mit der er auf dem Lautsprachmonopol bestand, weil er von Anfang an ein klar umrissenes Ideal von gesellschaftlicher Integration für die Gehörlosen vor Augen hatte: „Er (DE L'EPÉE, Anm. G.L.) konnte ja nur den ersten besten Bauer, der nach Paris zu Markte kam, fragen: welches besser sey, stumm oder entstummt zu seyn?“ (HEINICKE 1912, S. 175).

Indem HEINICKE dieses Bildungsziel ganz aus dem Systeminteresse reibungsloser Anpassung und ohne Rücksicht auf das kulturelle Eigenpotential der Gehörlosen formulierte, was durchaus eine Nähe zur gleichzeitigen „Emanzipation“ der Juden erkennen läßt, entfernte er sich diametral vom caritativen Ansatz seines Widerparts DE L'EPÉE. Dabei ist wichtig festzuhalten, daß er von der gleichen Grundlinie einer humanistisch Allgemeinen Bildung ausging wie DE L'EPÉE, was oberflächlich utilitaristische Instruktion ausschloß. Die Differenz beider Ansätze liegt in der unterschiedlichen Deutlichkeit und Intensität, mit der diese gemeinsame anthropologische Basis sich zum Gesellschaftsganzen in Bezug setzte. HEINICKES oralistisches Integrationsversprechen bekam, jenseits seiner unmittelbaren Realisierungschancen, seine gesellschaftspolitische Dynamik, weil es den Erwartungsdruck des Systems, der Eltern nicht weniger als der staatlichen Instanzen, in den internen Leistungsdruck eines spezialisierten Arbeitsprogramms für die schulisch Betroffenen, Schüler und Lehrer, verwandelte. Dagegen ging die anfängliche Produktivität des Modells von St. Jacques aus internen Widersprüchen von der Art hervor, daß sie allmählich seine Schwächung bewirkten.

Wie wenig „zeitgemäß“ der oralistische Rigorismus zunächst war, erhellt daraus, daß sofort nach HEINICKES Tod 1790 seine Witwe einen doppelten Rückzug antrat: Sie glaubte offenbar, dem Interesse des Staates näher zu kommen (und damit das Überleben ihres Schulbetriebs zu sichern), wenn sie die Allgemeinbildung durch eine sehr elementare und zugleich praktische Unterrichtung im Sinn des Industrieschulmodells ersetzte; und sie sah offenbar keinen Sinn darin, aus einem solchen Kontext die Gebärdensprache angestrengt herauszuhalten (SCHUMANN 1940, S. 180). Hier tritt uns ein bezeichnender bildungspoliti-

scher Minimalismus entgegen, der mit dem Verzicht auf die komplizierte Erprobung lautsprachlicher Bildbarkeit sofort auf das Muster der angeblichen Primitivität von Gebärdensprache zurückfällt. Daß die deutsche Bildungsgeschichte der Gehörlosen dann doch aus diesem arbeitstechnisch-gebärdensprachlichen Minimalismus allmählich herausfand (wenn auch nur, um sich schließlich dem oralistischen Minimalismus auszuliefern), verdankt sich wohl vor allem dem nach 1800 in Preußen für eine Weile staatlich gestützten Festhalten am Ideal Allgemeiner Bildung (vgl. Kap. 6). Diese Orientierung ist für den posthumen Triumph HEINICKES umso höher zu veranschlagen, als die offizielle französische Politik der ersten Jahrhunderthälfte dazu das genaue Gegenbild liefert.

Hier gab offenbar gerade die Industrieschule den für die Staatsaufsicht des Innenministeriums suggestiven gehörlosenpädagogischen Weg vor (zum folgenden: PRESNEAU 1985). Schon unter DE L'EPÉES Nachfolger SICARD (1742–1822) mußte sich die Gehörlosenschule zum Experimentierfeld einer widersprüchlichen Fürsorgepolitik machen lassen, die einerseits die Gehörlosen als bedrohliche Population durch Bildungsangebote von der Straße bekommen, andererseits aber weder finanziell allzusehr in ihre Bildung investieren noch gar sie an intellektuelle Aspirationen gewöhnen wollte. Insofern diese Politik zugleich für die Gebärdensprache als den bequemsten Weg optierte, sich der gesellschaftlichen „Brauchbarkeit“ der Gehörlosen zu versichern, stand sie zu deren Interessen zwar nicht quer. Jedoch ist die in den 1830er Jahren kulminierende Kultur der schulischen Gehörlosengemeinschaft von dieser Seite mit Sicherheit nicht gefördert worden.

Die Existenz dieser Kultur war geschichtlich in der Tat äußerst prekär, da sie nicht nur auf der Ebene des offiziellen Zielkonflikts, sondern auch als schulische Sprachsozietät aus einem Widerspruch lebte. Dieser Widerspruch läßt sich schon an DE L'EPÉES eigenem pädagogischen Handeln festmachen, das zwar von der natürlichen Gebärdensprache seiner Klientel ausging, sie dann aber in einem System künstlicher, ganz auf die französische Lautsprache abgestellter Gebärdenzeichen wieder aufhob (BERTHIER 1836, S. 8f.). Das bedeutete wiederum in der Realität, daß unter der Oberfläche der für den Unterricht eingesetzten künstlichen Zeichentheorie die von den Schülern eingebrachte natürliche Zeichenpraxis sich ungehindert entfalten konnte. Aus ihr bezog die Pariser Gehörlosenkultur ihr Eigenleben. Nur eben, daß diese Entwicklung nicht so sehr einer homogenen Konzeption als vielmehr einem lockeren Verhältnis der Theorie zur Praxis entsprang: DE L'EPÉE und SICARD selber blieben mit ihrer gebärdensprachlichen Option einerseits noch zu stark auf dem Boden des caritativen Paternalismus, andererseits zu einseitig am französischen Zivilisationsstandard ausgerichtet, als daß sie der aus der Schulpraxis selber entspringenden Gebärdensprachkultur ein gesellschaftspolitisch-minderheitsgeschichtliches Profil hätten geben können.

Und diese ihrerseits, praktizierte Alternative, die sie war? Eingeklemmt in die Zwänge minimalistischer Wohlfahrtspolitik, hat sie den vom Oralismus auf der Ebene des Systemdenkens herausgeforderten übergreifenden Gegenentwurf

nicht liefern können, der allein geeignet gewesen wäre, gerade Gebärdensprache als Einlösung von Integrationspostulaten verstehen zu lehren.

## 6. Modernisierung der Betroffenen

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, also in einem Zeitraum, der industriegeschichtlich noch weit davon entfernt war, das oralistische Integrationsversprechen auf die Probe zu stellen, hat sich im protestantischen Bezirk Deutschlands eine gewisse Liberalität und Offenheit gegenüber dem unterrichtlichen Einsatz von Gebärdensprache herausgebildet. Die oralistische Grundorientierung fand in einen anthropologisch-sprachphilosophischen Diskurs hinein, der die Bildbarkeit des „Taubstummen“ in ihrem universalistischen Anspruch ernst nahm und so die pädagogischen Wege zum oralen Integrationsziel für eine Weile offenhielt; ein Diskurs, den nicht zuletzt HEINICKES Schwiegersohn ERNST ADOLF ESCHKE (1766–1811) als Leiter des 1788 gegründeten Berliner Instituts anbahnte (BAUER/ESCHKE 1801).

Daß dieses Modell weitgehend dem Interesse bürgerlicher Familien entsprach, ist anzunehmen. Jedenfalls trat es in sinnfällige Idealkonkurrenz zu jenem gebärdensprachlichen Paternalismus, dessen soziale Grundmotivation immer auch ein Abgleiten in utilitaristische Minimalbildung einschloß. Von der Seite des Personals ist diese liberale und im Endeffekt bilinguale Phase dadurch geprägt, daß die Philologen der zweiten Generation die Autodidakten der ersten ablösten (KARTH 1919, S. 22). Ein heilsamer Verfremdungseffekt, der dazu führte, die Lautsprache wie eine Fremdsprache auf die Gebärdensprache der Gehörlosen aufzusetzen (VAHLE 1927, S. 241). Ja, dieses Klima der ersten Jahrhunderthälfte hat sogar hiezulande Lehrer, die ihrerseits gehörlos waren, hervorgebracht (KRUSE 1832); eine solche Partizipation Gehörloser an ihrer eigenen Bildungsgeschichte ist in den folgenden mehr als hundert Jahren völlig undenkbar geworden.

Dennoch blieben dies auch damals vereinzelte Fälle; eine der Praxis von St. Jacques vergleichbare solidargemeinschaftliche Qualifizierung hat es im Zeichen neuhumanistischer Allgemeinbildung nicht geben können. Im Gegenteil, sie hat im Endeffekt präzis jener Individualisierung zugearbeitet, auf der auch das oralistische Assimilierungsmodell aufbaut. So wenig die äußeren Umstände eines unfertigen staatlichen Bildungssystems geeignet waren, den Heinickeschen Rigorismus vor dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wieder aufleben zu lassen, so strikt ist die dazwischen liegende Phase gleichwohl im Sinn oralistischer Funktionalität beschreibbar. Nicht ein direktes staatliches Interesse schlägt in dieser Phase durch, sondern angesichts fehlender sozialstaatlicher Rahmenbedingungen wird auf eine formale gesellschaftliche Rollenzuweisung für die Betroffenen selbst abgehoben, die gleichsam die Integrationsbereitschaft von innen her garantieren kann. Dieses Bildungsziel können wir „oralistische Konfirmation“ nennen (Institut 1990, S. 55 ff.).

Daß im protestantischen Raum die Konfirmation als Inbegriff öffentlich erwiesener Bildbarkeit in den Vordergrund der Institution „Taubstummenschu-

le“ trat (STÖTZNER 1870, S. 34 ff.), ist schon aus der Analogie zur Elementarschule begreiflich. Daß für diese Mündigkeitserklärung allerdings auch bei den Gehörlosen auf Mündlichkeit bestanden wurde, was aus der lutherischen Tradition an sich keineswegs zwingend folgen mußte (WERNER 1932, S. 106), geht auf HEINICKE selber zurück. Der deutsche Gründervater des oralistischen Systems hat zunächst in Hamburg gehörlose adlige Fräulein für die Konfirmation vorbereitet und dann diesen Unterricht, mit seiner Leipziger Institutionalisierung, für die Interessen der bürgerlichen Gesellschaft geöffnet. Diese Genese läßt einerseits auf den Ursprung des modernen Oralismus durchsehen, nämlich auf jenes Bedürfnis gehörloser spanischer Aristokraten, ihre Rechts- und Besitztitel in – traditionellerweise – mündlichen Akten zu bestätigen (WERNER 1932, S. 76 ff.). Andererseits zeigt sich im Interesse an der juristischen Bestätigung der Rechtsfähigkeit und im Interesse an der protestantischen Konfirmation eine Analogie, die bei der doppelten Transformation in den protestantischen und schließlich bürgerlichen Horizont leitfähig blieb.

In diesem Prozeß ist der Oralismus keineswegs bloß zufällig erhalten worden, sondern als das entscheidende Drehmoment. Denn ursprünglich nur unentbehrliches Instrument eines Kompetenzbeweises, repräsentiert er in Verbindung mit der Konfirmation zugleich den eigentlichen Inhalt der Bildung selbst und stellt damit deren Legitimation sicher. Der feierliche Akt der Konfirmation drückt ja genau jene individuelle Selbstverantwortung und Leistungsbereitschaft aus, die auch der Lautsprachunterricht dem aus der Gebärdensprachgemeinschaft herausgelösten Individuum auferlegt. Nicht zufällig lieferte die protestantische Konfirmation dem Oralismus dabei das Grundmuster eines Initiationsrituals, das in der Regel mit dem Schulabschluß zusammenfällt. Auf die individuierende Leistung des Subjekts fixiert, d. h. indem es dem einzelnen Menschen zuschob, was nach dem Überschreiten der Schwelle zwischen Schule und Leben aus ihm wurde, konnte dieses Initiationsritual dazu beitragen, den vorbereitenden Bildungsprozeß inhaltlich und moralisch von der Rechenschaft für seine Ergebnisse zu entlasten. Zumindest von der direkten Frage nach dem praktischen Erfolg ihrer Bemühungen durfte sich die mit der schulischen Sozialisation betraute oralistische Pädagogik immer dispensiert fühlen (STÖTZNER 1870, S. 78) – zielte sie doch bewußt allein aufs Grundsätzliche: die nur vom Einzelnen selbst zu erwerbende Haltung.

So zeigt sich die „oralistische Konfirmation“ in der Tat als das absolute Gegenbild zum Industrieschul-Ideal. Sie möchte den Betroffenen selbst, und zwar unabhängig vom (meist absehbaren) Mißerfolg, die Motivation einpflanzen, zu Mitproduzenten ihrer eigenen Bildungsgeschichte zu werden. Sie mußte auf das Risiko vorbereiten, daß die mit der Mündigkeit formal erwiesene Integrationsfähigkeit real ins Leere ging, was in dem Maß unausweichlich wurde, wie der „Taubstummen-Unterricht“ sich für breitere Schichten öffnete. Für viele Schüler blieb als einziger Bildungsgehalt, den sie mitnahmen, jetzt wirklich nur noch die Konfirmation als Formalität übrig. Mehr noch: Angesichts der Unmöglichkeit, auch nur den Sinn der Konfirmation selbst, dieser „Hauptaufgabe“ des Religions- (und damit des gesamten Schul-)unterrichts allen Schülern begreiflich zu machen, läßt MORITZ HILL 1874 resignierend die Wahl: entweder den Religionsunterricht in Gebärdensprache abzuhalten; oder ihn aus der Ver-

antwortung der Schule in die der Kirche zu legen; oder, und das war seine Meinung, die eines gemäßigten Oralisten: das Zeugnis der Konfirmation eben auch unzulänglich gebildeten Gehörlosen zuteil werden zu lassen (HILL 1974, S. 33; HEIDSIEK 1891, S. 41).

Am Wegesrand dieses unaufhaltsamen Fortschritts in die Sackgasse ist ein Modell zu besichtigen, das 1820 gegenläufig zum neuhumanistischen Ehrgeiz seiner Epoche die Bildungs-als Sozialproblematik der gehörlosen Randgruppe benannt und zu lösen versucht hat. Es stammt von ESCHKES Schwiegersohn und Nachfolger, LUDWIG GRASSHOFF (1770–1851), ist nie realisiert worden und findet in der Historiographie der Branche schon früh abfällig Erwähnung (HILL 1866, S. 74f.). Das ist insofern nicht verwunderlich, als in GRASSHOFFS Augen Schule überhaupt als unzureichend für die Lösung jener grundlegenden Akzeptanzfrage erscheint, die in der „Schwierigkeit der gegenseitigen Mittheilung zwischen Hörenden und Taubstummen“ erst nach deren Schulabgang wirklich zutage tritt. Nicht das Lieblingsbild der Pädagogen, der aus mangelndem Bildungseifer auf den Status des „Wilden“ zurückgeworfene „Taubstumme“, ist hier also der Gegenstand. Es sind im Gegenteil diejenigen, die als bereits „wohlunterrichtete Taubstumme“ sozial deprivieren, tiefsinnig werden oder verwildern, weil ihnen die hörende Gesellschaft den Zugang verweigert (GRASSHOFF 1820, S. 4).

Der von dem Berliner Schulleiter aus dieser strukturellen Notlage gewiesene Weg zeichnet sich dadurch aus, daß er bewußt darauf verzichtet, „Integration“ via Lautsprache überhaupt ins Kalkül zu ziehen; er setzt vielmehr dem oralistischen Modell, das im Begriff war, Karriere zu machen, das frühe (und in Deutschland einzige) Gegenmodell einer nur gebärdensprachlich organisierten Sozietät entgegen: eine soziale Sammlung von „nach und nach allen Taubstummen unseres (preussischen, Anm. G.L.) Vaterlandes (deren Anzahl nahe an zwei Tausend seyn wird)“, an einem Ort, wo es möglich ist, ihnen „nicht allein hinlänglichen Brot-Erwerb für ihren Lebens-Unterhalt, sondern auch die Gelegenheit zu verschaffen, daß sie auf der für sie möglichst hohen Stufe menschlicher Bildung völlig und ganz alle Rechte und Freuden, gleich fünf-sinnigen Menschen, genießen können“ (GRASSHOFF 1820, S. 5).

Gerade der so gefaßte Plan einer Textilfabrik nebst Ausbildungsmöglichkeiten für „Wissenschaft und Kunst, für Gewerbe und Landbau“ wäre indessen mißverstanden, wollte man in ihm nur die übliche Ausflucht in Richtung Industrieschule sehen. Denn nicht auf deren elementares Niveau sieht GRASSHOFF die Gebärdensprache zugeschnitten, vielmehr ist sie „zu einer jeden Mittheilung so vollkommen geschickt, daß man sie wohl die Ur=Sprache der Menschen nennen könnte“ (ebd., S. 6). Auf dieser sozietätsbildenden sprachlichen Kompetenz basierend, läuft GRASSHOFFS Plan genau auf jenes auch in Frankreich nie anvisierte Alternativprogramm hinaus, das tatsächlich von der schulischen auf die gesellschaftspolitische Ebene hinübergreift. GRASSHOFFS Vision, daß die „Taubstummen gleichsam eine eigene Gemeinde bilden“ und eben kraft dieser Vermittlung, d. h. ohne sich individualistisch zu isolieren, „brauchbare und nützliche Mitglieder der gesammten bürgerlichen Gesellschaft seyn“ könnten (ebd., S. 6f.), bleibt bis heute uneingelöst. Anerkennung einer

sprachlichen Minderheit, – so könnte die aktuelle Formel für diese Vision lauten.

## 7. Behinderungs-Spezialisten

Mit dem schulpolitischen Triumph des Oralismus über die Gebärdensprache um 1880, in der Epoche der Hochindustrialisierung und des nationalen Imperialismus, schlug auf dem paradigmatischen Sektor der „Taubstummenbildung“ das assimilatorische Systeminteresse im europäischen Maßstab endgültig durch. Seine zumindest weitgehende Akzeptanz bei den betroffenen Familien, durch das offenkundige Scheitern der globalen Zielsetzung in den meisten Einzelfällen nicht geschmälert, erklärt sich als Effekt tatsächlich gelungener Individualisierung und Entsolidarisierung; ein Effekt, den die Differenziertheit der von Hörschäden (Gehörlosigkeit von Geburt an, Resthörigkeit, Spätertaubung, Schwerhörigkeit) betroffenen Gruppen zweifellos begünstigt. Als treibender Faktor der Oralisierung darf indessen vor allem das professionelle Interesse des im „Taubstummenbildungswesen“ tätigen Berufsstands nicht unterschätzt werden. Auf dieses Interesse ist die epochale Wende zum Oralismus im 19. Jahrhundert letztlich am sinnfälligsten zurückzuführen.

Bei dem vorwiegend klerikalen Personal, das den Gehörlosenunterricht in Frankreich besorgte, trug die oralistische Wende in den Jahren um 1880 geradezu die Züge einer kulturpolitischen Konversion (METTENET 1883, S. 20 ff.). Dieser Übertritt von der „französischen“ zur „deutschen“ Methode zeigt sich offen als Modernisierungsschritt. Seine Tragweite läßt sich erst richtig ermessen, wenn man die grundsätzlich unterschiedliche Sozialrolle berücksichtigt, die beide Modelle der Figur des Pädagogen zuweisen. Was die pädagogische Gebärdensprachoption angeht, so zielt sie ja zumindest in dem Ausmaß, wie sie auf die natürliche Kompetenz und soziale Überlieferung des Gebärdens bei den Gehörlosen selber setzt, auf einen sozial und linguistisch einheitlichen Arbeitsprozeß: In ihm übernehmen die Gehörlosen die Spezialistenrolle von native speakers, während die hörenden Lehrer sich allenfalls zur hörenden Mehrheit hin als Gebärdensprachspezialisten profilieren können. Umgekehrt im Oralismus, wo gerade die individuellen und typischen Differenzen das Lautsprachtraining bestimmen, und wo von daher, im Rahmen der zu treffenden differentiellen Maßnahmen, den hörenden Lehrern a priori die ungeteilte Spezialistenrolle zufällt (HEIDSIEK 1897, S. 22 ff.).

Im Zeichen dieses paradigmatischen Gegensatzes, alles andere als zufällig, lag die französische Gehörlosenbildung, ebenso wie die Elementarbildung generell, in den Händen vorwiegend der Kirche, zumal von Orden, also von Gruppen, die im fürsorglichen Umgang mit Betroffenen eine gewisse professionelle Uneigennützigkeit mitbrachten. Ebenso wenig zufällig verbanden sich die oralistischen Initiativen zunächst überall mit jener handwerksmäßigen Form des Einzelunterrichts, der auch die Genese der Volksschule in Deutschland kennzeichnet (LUNDGREEN 1977, S. 70), und darüber hinaus mit einem geradezu alchemistischen Interesse, das eigene „Produktionsgeheimnis“ (Ar-



canum) zugleich geheimzuhalten und breit durchzusetzen. Dieses kleinunternehmerische Spezialistentum, ursprünglich an den Erwartungen aristokratischer Familien mit gehörlosen Erben orientiert, wurde seinerseits in der Folgezeit zur Domäne ganzer Lehrerfamilien, die ihre Kunst, auch im Rahmen der neuen Schulgründungen, an die Erben weiter gaben (PEREIRA, HEINICKE-REICH usw.; LANE 1988, S. 100ff.).

Daß der so begründete oralistische Professionalismus für die französischen Kleriker um 1880 attraktiv werden konnte, muß mit ihrer Sorge zu tun gehabt haben, durch die Schulgesetzgebung der Dritten Republik, wie schon in der Elementarschule (OZOUF 1963), so auch in der Gehörlosenschule ihr Terrain an laizistisches Personal zu verlieren. Dies würde den indirekten Druck zeigen, den die Transformation der Normalschule zu einer Schule für alle auch in diesem traditionell gebärdensprachfreundlichen Sektor auslöste. Direkt negativ scheint sich die Expansion der Gehörlosenschulen, die naturgemäß auch das Personal vermehrte, auf die Gebärdenorientierung der zusätzlich eingestellten Lehrer ausgewirkt zu haben: Da sie keine oder kaum Gebärdenkompetenz mitbrachten, tendierten sie offenbar schon deshalb zum Oralismus, weil sie nur dadurch ihre Rolle gegenüber den Schülern glaubten sichern zu können (LANE 1988, S. 466). Hier wird ein starkes sozialpsychologisches Motiv sichtbar, das um so mehr für den Oralismus sprechen konnte, als dieser dort, wo er sich schulpolitisch modellhaft bereits realisiert hatte, in Deutschland, bereits auf dem besten Weg einer attraktiven standes- und besoldungspolitischen Professionalisierung war.

Schon durch die Einrichtung des Berliner „Taubstummlehrerseminars“ 1811 war sie institutionell angebahnt worden. Ein weiterer wichtiger Schritt war die 1878 für die „Taubstummlehrer“ in Preußen geschaffene Prüfungsordnung, die ihnen den ersehnten standespolitischen Gleichstand mit den Volksschullehrern brachte. In der Rolle von MORITZ HILL (1805–1874), der diese Professionalisierung maßgeblich vorantrieb (HILL 1866, 1874), zeigt sich zugleich die professionelle Karriere jener pestalozzianischen Impulse, von denen ein Großteil der Lehrerschaft der ersten Jahrhunderthälfte beeinflusst war, und die sich ursprünglich mit dem ganz entgegengesetzten Ideal einer unspezialisierten Breitenbildung für die Gehörlosen verknüpft hatten.

Für HILL selbst ging es anfangs um die gleiche Integrationspolitik, die wir bei dem österreichischen Reformator CZECH vorgefunden haben, die auch der bayerische Schulinpolitiker JOHANN BAPTIST GRASER (1766–1841) vertrat, und deren Systemstelle Pfarrhaus und/oder normale Elementarschule vor Ort sein sollte. Bei dieser Integrationspolitik, zu der in erster Linie die ökonomische Not den unmittelbaren Anlaß gab und die in verschiedenen deutschen Territorien bis zur Schwelle der 1848er Revolution auch erprobt wurde, blieb die Entscheidung für Gebärden- oder Lautsprache bezeichnenderweise offen: So optierten die Pestalozzianer GRASER und HILL für die oralistische Variante, während der Pestalozzianer CZECH für den Primat der Gebärdensprache eintrat. Die Fortschrittslogik war indessen, im nachhinein gesehen, auf der Seite des Oralismus. Gerade HILLS berühmte pestalozzianische Formel, die Sprache sei im Gehörlosen so zu entwickeln wie dies die Mutter mit dem Kind tue

(VAHLE 1927, S. 248) vermag zu markieren, woran sich dieser Fortschritt festmachte. Denn wiewohl diese Formel nach wie vor den anthropologischen Grundsatz von der universellen Bildbarkeit des „Taubstummen“ vertritt, zieht sie ihn doch schon in einen professionellen Horizont, dem die Erziehungsprinzipien der Gleichheit und Selbsttätigkeit eher hinderlich werden mußten: Ausdrücklich wird ja die Aufgabe, Sozialisationsarbeit an den Gehörlosen zu leisten, aus dem Alltagsleben herausgerückt und muß so zur Sache pädagogischen Spezialistentums aufsteigen.

Tatsächlich sind seit der Jahrhundertmitte die Interessen des Staates an einer unauffälligen Lösung des Taubstummenproblems und die Interessen der Lehrer an einem spezialisierten Berufsprofil zunehmend zur Deckung gekommen. Dafür gab die „deutsche“ Methode nicht nur das ideale Modell ab; sie brachte in Deutschland auch, wie wir gesehen haben, besonders günstige ideologische und institutionelle Voraussetzungen mit. In dem Maß, wie das neu sich bildende Spezialistentum für differentielle Dienstleistungen im zugleich wachsenden und sozial explosiven staatlichen Bildungssektor beanspruchbar war, konnte es seine professionelle Chance nur noch auf der oralistischen Schiene sehen. Gerade HILLS Formel von der Mutterschule macht offenkundig, wie apriorisch diese Option einem übergeordneten Standpunkt verpflichtet war – pervertiert sie doch ihren pestalozzianischen Ansatz jetzt offen zum Assimilationsprogramm: Wenn im „Taubstummeninstitut“ die Lautsprache der hörenden Mehrheit aufgebaut werden sollte, so deshalb, weil die natürliche Gebärdensprache in der Funktion einer „Muttersprache“ für die Gehörlosen nicht brauchbar war (HILL 1866, S. 48f.).

Das Bündnis, das staatliche Sicherheits- und Fürsorgepolitik und gehörlosenpädagogisches Professionalisierungsinteresse auf dem Rücken der Gehörlosen miteinander schlossen, lebt bis heute aus diesem gewollten Paradox. Dem Grundwiderspruch der Industrialisierungsepoche: ein Bildungsangebot für alle machen zu müssen, aber Schule gleichzeitig die Differenzierung in sich homogener Populationen besorgen zu lassen, kam oralistische „Taubstummenbildung“ von Haus aus optimal entgegen. Ihr Angebot, ausgerechnet auf dem Weg der Lautsprach-Anbildung Integration zu produzieren, konnte sich als bequeme Lebenslüge im breiten gesellschaftlichen Horizont umso eher festsetzen, als es mit dem Versprechen der Gehörlosenpädagogik einherging, den sozialen Horizont des Problems professionell aus den Augen zu rücken.

Noch im gleichen Zeitraum, in dem der „Taubstummenlehrer“ mit dem Volksschullehrer gleichzieht, fällt ihm bereits eine wegweisende Rolle in der Entwicklung des Sonderschulwesens zu (SCHUMANN 1940, S. 610ff.; JANTZEN 1974, S. 62; auch: VIAL 1986). Hier hatte sich die Gehörlosenpädagogik durch ihre frühzeitige Spezialisierung auf eine bestimmte Gruppe einen standespolitisch und organisatorisch entscheidenden Vorsprung verschafft. Und umgekehrt erwies sich das hier entwickelte psychopathologische Klassifizierungsinstrumentarium als hilfreich, ja für die „deutsche“ Methode geradezu unentbehrlich, um in dem oralistisch nicht bildbaren Schülermaterial der Massenanstalt den alten „Wilden“ mit neuem Etikett wieder aufleben zu lassen. Die „Zustände“ des „Taubstummen“, mit der Primitivität seiner Gebärdensprache verbunden,

können in dieser Sicht „nicht geheilt werden“, seine Bildung ist „nur innerhalb enger Grenzen“ möglich (STRÜMPELL/SPITZNER 1910, S. 6).

So reduzierte sich der „Taubstumme“, gerade indem er zum Gegenstand „einer bewundernswerten Kunst“ wurde (STRÜMPELL/SPITZNER 1910, S. 814), wieder auf die Rolle des Behinderten, aus der ihn zu befreien Pädagogisierung einmal aufgebrochen war. Hatte er ursprünglich als paradigmatischer Fall von „Bildbarkeit“ die Szene betreten, so wurde nun umgekehrt Gehörlosenpädagogik zum Paradigma „naturwissenschaftlich“ legitimierter, durch Sonderschule besorgter gesellschaftlicher Ausgrenzung. Die Chancen, die der traurige Einzelfall von Gehörlosigkeit haben könnte, wenn Gebärdensprachgemeinschaften Schule machen dürften, entzogen sich für eine lange Zeit, bis an die Schwelle der Gegenwart, der sozialen Phantasie.

### *Literatur*

- ARMSTRONG, D.F.: Review Article: The World turned inside out. In: *Sign Language Studies* 61 (1988), S. 419–428.
- Cahiers de l'histoire des sourds no 0 février 1989.
- BAUER, K. G./ESCHKE E. A.: Über den Unterricht der Taubstummen. Anmerkungen zu Kant's Anthropologie... Berlin 1801.
- BERTHIER, F.: Histoire et statistique de l'éducation des sourds-muets. Paris 1836.
- BIESOLD, H.: Klagende Hände. Betroffenheit und Spätfolgen in bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der „Taubstummen“. Solms-Oberbiel 1988.
- CARAMORE, B.: Die Gebärdensprache in der schweizerischen Gehörlosenpädagogik des 19. Jahrhunderts. Hamburg 1988.
- CZECH, F.H.: Die Wege der Vorsehung in den Schicksalen eines von menschlicher Bildung ausgeschlossenen Taubstummen beobachtet und geschildert in einer an denselben Taubstummen bey seiner feyerlichen Aufnahme in die christkatholische Kirche gehaltenen Anrede. Wien 1828.
- CZECH, F.H.: Grundzüge des psychischen Lebens gehör- und sprachloser Menschen im Naturzustande, oder Darstellung des Seelenzustandes der ungebildeten Taubstummen (...) 4. Aufl. Wien 1830.
- CZECH, F.H.: Nothwendigkeit der allgemein einzuführenden Elementar-Bildung der Taubstummen, aus den Verhältnissen derselben zum Staate und zur Kirche hergeleitet und dargestellt. Wien 1837.
- DÉGÉRANDO, J.M./BUSS, F.J.: System der gesammten Armenpflege (frz. 1839). Nach den Werken des Herrn von Gérando und eigenen Ansichten von Dr. F. J. Buß. 4 Thle in 3 Bdn. Stuttgart 1843–46.
- EMMERIG, E.: Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummenbildung. München 1927.
- GANNON, J.R.: Deaf Heritage. A Narrative History of Deaf America. Silver Spring 1981.
- GESSINGER, J.: Der Ursprung der Sprache aus der Stummheit. Psychologische und medizinische Aspekte der Sprachursprungsdebatte im 18. Jahrhundert. In: GESSINGER, J./RAHDEN, W. v. (Hrsg.): Theorien vom Ursprung der Sprache. 2 Bde. Berlin 1989. Bd. II, S. 345–387.
- GRASSHOFF, L.: Beitrag zur Lebens-Erleichterung der Taubstummen durch Gründung einer Taubstummen-Gemeinde. Berlin 1820.

- GRASER, J.B.: Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme. Bayreuth 1829.
- HEIDSIEK, J.: Ein Notschrei der Taubstummen. Breslau 1891.
- HEIDSIEK, J.: Hörende Taubstumme. Ein Beitrag zur Klärung der Methodenfrage. Breslau 1897.
- HEINICKE, S.: Gesammelte Schriften. Hrsg. SCHUMANN, G./SCHUMANN, P. Leipzig 1912.
- HILL M.: Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungs-Wesens in Deutschland. Eine Mahnung an die Taubstummen-Lehrer und ihre Vorgesetzten, die Communal- und Kreis-Schulbehörden, die Geistlichen und Ärzte, die Staatsregierungen und Landesvertreter. Weimar 1866.
- HILL M.: Entwurf eines Reglements für das Preussische Taubstummen-Bildungs-Wesen. Weimar 1874.
- Institut national de jeunes sourds de Paris: Le pouvoir des signes. Ouvrage édité à l'occasion de l'exposition „Le pouvoir des signes“ commémorant le bicentenaire de l'Institut de Jeunes Sourds de Paris sous la responsabilité de Lysiane Couturier et Alexis Karakostas. Paris (1990).
- JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974.
- JOHNSON, R. E./LIDDEL, K. S./ERTING, C. J.: Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Washington 1989.
- KARTH, J. (Hrsg.): Das Taubstummenbildungswesen im XIX. Jahrhundert in den wichtigsten Staaten Europas. Breslau 1902.
- KARTH, J.: Festschrift zur Hundertjahrfeier des Vereins für den Unterricht und die Erziehung Taubstummer zu Breslau 1819–1919. Breslau 1919.
- KRÖHNERT, O.: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim 1966.
- KRUSE, O. F.: Der Taubstumme im uncultivirten Zustande nebst Blicken in das Leben merkwürdiger Taubstummen. Bremen 1832.
- LANE, H.: Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit. (am. 1984). München 1988.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Probleme einer sozialhistorischen Schulgeschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 69–88.
- LUNDGREEN, P.: Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen. In: HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim/Basel 1977, S. 62–110.
- MARCKS, G. (Hrsg.): Die Beschulung blinder, taubstummer und schwachsinniger Kinder mit den Bestimmungen über die Lehrkräfte an den Schulen für diese Kinder. Amtliche Bestimmungen. Berlin 1930.
- METTENET, TH.: Enseignement des sourds-muets. (...) Statistique générale des institutions des sourds-muets du monde civilisé. Colmar 1883.
- MITTELSTAEDT, C./REICH, F. (Hrsg.): Samuel Heinicke-Jubiläumstagung des Bundes Deutscher Taubstummenlehrer (...) Hamburg, 6.–10. Juni 1927. (Leipzig) 1927.
- MÖCKEL, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.
- MOTTEZ, B.: A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap: l'exemple des sourds. In: La gestion de la Santé. Health care managment. Hrsg. MARC RENAUD. Sociologies et sociétés 9 (1977), H. 1, S. 20–32.
- MOTTEZ, B.: La langue des signes française. La Communauté linguistique des Sourds. In: VERMÈS, G. (Hrsg.): Vingt-cinq communautés. Bd I, Paris 1988, S. 360–380.
- NEUBERT, D./CLOERKES, G.: Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen. Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien. Heidelberg 1987.
- OZOUF, M.: L'école, l'église et la république 1871–1914. Paris 1963.

- PADDEN, C./TOM, H.: *Deaf in America. Voices from a Culture*. Cambridge, Mass./London 1988.
- PRESNEAU, J.-R.: *Oralism ou langue des gestes. La formation des sourds au XIXe siècle*. In: BORREIL, J. (Hrsg.): *Les sauvages dans la cité. Auto-Emancipation du peuple et instruction des prolétaires au XIXe siècle*. Seyssel 1985, S. 138–151.
- SACKS, O.: *The Revolution of the Deaf*. *New York Review of Books* 2.6.88, S. 23–28.
- SCHUMANN, P.: *Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt*. Frankfurt 1940.
- STÖTZNER, H.E.: *Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken*. Leipzig 1870.
- STOKOE, W.: *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Washington 1960.
- STRÜMPFEL, L./SPITZNER, A.: *Die Pädagogische Pathologie oder Die Lehre von den Fehlern der Kinder. Eine Grundlegung*, 4. Aufl. Leipzig 1910.
- VAHLE, H.: *Die theoretische Grundlegung der Lautsprachmethode in ihrer historischen Entwicklung seit Heinicke*. In: MITTELSTAEDT/REICH 1927, S. 240–275.
- VIAL, M.: *Les origines de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement: Le Parlement face au projet de loi (1907–1909)*. Paris 1986.
- WALTHER, E.: *Geschichte des Taubstummenbildungswesens. Unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des deutschen Taubstummen-Unterrichts dargestellt...* Bielefeld/Leipzig 1882.
- WENDE, G. (Hrsg.): *Deutsche Taubstummenanstalten, -Schulen und -Heime in Wort und Bild*. Halle 1915.
- WERNER, H.: *Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert*. Jena 1932.
- WINEFIELD, R.: *Never the Twain Shall Meet. Bell, Gallaudet, and the Communications Debate*. Washington 1987.
- WOLFGART, H.: *Der taubstumme Mensch im Aspekt pädagogischer Anthropologie und Praxis. Untersuchungen zur pädagogischen Anthropologie und zur Geschichte und Didaktik der „Früherziehung“ des gehörlosen Kleinkindes*. Phil. Diss. Münster 1967.

### *Abstract*

It is the author's aim to reconsider the history of the education of the deaf – which has, in modern pedagogics, been reduced to a specialty within the education of handicapped children – within the wider and more general historical framework in which the discovery of the “educability” of the “deaf and dumb” during the era of enlightenment had placed it. In fact, from an internal-methodological point of view, it is inexplicable why, in the nineteenth century, pedagogical theory and practice in this sector aimed at a one-sided adaptation of the deaf to the speech of the majority of those able to hear in spite of the fact that this was obviously doomed to fail and without considering the deaf-mutes' own competence in sign language. It is possible to reconstruct a history of negative modernization in which governmental minority policies and professional class interests worked together in establishing deafness as a psychopathological phenomenon, – even in the minds of those concerned.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Günther List, Winzergasse 9, D-6749 Gleiszellen.